



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2012

Das Projekt "Basale fachliche Studierkompetenzen"

Eberle, Franz

Other titles: Le projet "Compétences disciplinaires de base requises pour les études"

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-75173>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Eberle, Franz (2012). Das Projekt "Basale fachliche Studierkompetenzen". *Gymnasium Helveticum*, 66(4):6-12.

Das Projekt «Basale fachliche Studierkompetenzen»



Prof. Dr. Franz Eberle ist ordentlicher Professor für Gymnasialpädagogik und Direktor der Abteilung Lehrerinnen- und Lehrerbildung Maturitätsschulen des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Er war Leiter des Projekts EVAMAR II. Bis 2001 unterrichtete er parallel zu seiner universitären Tätigkeit an den Kantonsschulen Zug (bis 1991) und Sargans. Zu seinen Schwerpunkten in Lehre und Forschung gehören: Bildungssystem Gymnasium, insbesondere Bildungsprogramm und Schnittstellenpassung Gymnasium-Universität; Kompetenzentwicklung und Kompetenzmessung auf der Sekundarstufe II; Lehren und Lernen in anwendungs- und problemorientierten Lehr-/Lern-Umgebungen; Beurteilen und Bewerten von Leistungen.

1 Einleitung

Am 22. März 2012 hat die Plenarversammlung der EDK fünf Teilprojekte zur gymnasialen Maturität beschlossen. Sie stützt sich dabei zu einem grossen Teil auf die Ergebnisse sowie die 14 Schlussfolgerungen und Empfehlungen unserer EVAMAR-II-Studie (EDK, 2012; vgl. Eberle et al., 2008, S. 383 ff.), die damals auch vom VSG überwiegend positiv aufgenommen wurden und Eingang in die Vorschläge der Plattform Gymnasium (2008) fanden.

Der Auftrag zur Leitung des Teilprojekts 1, die «Ermittlung von basalen fachlichen Studierkompetenzen», ging an einen der Lehrstühle für Gymnasialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich; das Projekt wird unter meiner Ägide durchgeführt.

In diesem Beitrag möchte ich das Vorhaben beschreiben. Weil es auf den Zielen des Gymnasiums und den Erkenntnissen über die Zielerreichung basiert, sollen zunächst in Abschnitt 2 diese Grundlagen in Erinnerung gerufen werden. Anschliessend folgt in Abschnitt 3 eine Kurzbeschreibung des Projektkonzepts. In Abschnitt 4 versuche ich, einige im Vorfeld der Auftragserteilung aufgekommene Missverständnisse auszuräumen.

2 Grundlagen und Hintergrund des Projekts

2.1 Ziele des Gymnasiums in der Übersicht

Das Gymnasium hat gemäss Artikel 5 des Maturitätsanerkennungsreglements (MAR 95, 1995) eine doppelte finale Zielsetzung: «Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet.» Kurz gefasst entsprechen diesen beiden Hauptzielen die Begriffe «Studierfähigkeit» und «vertiefte Gesellschaftsreife». Der Begriff «Studierfähigkeit» ist allgemein

geläufig, der Ausdruck «vertiefte Gesellschaftsreife» entstand im Rahmen der Arbeiten zur EVAMAR-II-Studie (Eberle et al., 2008, S. 27).

In EVAMAR II wurde nur das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit fokussiert. In diesem Zusammenhang ist es mir immer wieder wichtig hervorzuheben, dass ich das zweite Ziel, die Erreichung einer «vertieften Gesellschaftsreife», aus normativer Sicht als mindestens gleichwertig zum Ziel der «allgemeinen Studierfähigkeit» bewerte (siehe z.B. Eberle et al., 2008 und Eberle, 2010). Eine explizite und primäre Untersuchung dieses Ziels lag aber weder im Auftrag zur EVAMAR-II-Studie noch im aktuellen Projektauftrag.

In den nächsten Abschnitten geht es um die Fragen, wann allgemeine Studierfähigkeit vorliegt und ob Maturandinnen und Maturanden dieses Ziel erreichen, also zum Zeitpunkt der Matura allgemeine Studierfähigkeit erworben haben.

2.2 Ziel «allgemeine Studierfähigkeit» im Besonderen

2.2.1 Allgemeiner Hochschulzugang als Grundlage

Studierfähigkeit lässt sich umschreiben als Gesamtheit aller unabdingbaren Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) zur erfolgreichen Bewältigung eines universitären Hochschulstudiums, Kompetenzen also, die dazu befähigen, ein Studium erfolgreich zu beginnen, durchzuführen und abzuschliessen (vgl. Huber, 2009).

Studierfähigkeit kann sich in diesem umfassenden Sinn auch erst im Verlauf des Studiums voll entwickeln. Zu Beginn – also eigentlich zum Zeitpunkt der Bescheinigung der entsprechenden Qualifikation mittels Maturazeugnis – muss sie aber mindestens das Vermögen zur erfolgreichen Aufnahme des Studiums umfassen.

Studierfähigkeit kann sich auf ein einzelnes Studienfach beziehen, z.B. Studierfähig-

keit für Romanistik oder Studierfähigkeit für Physik. Wenn in der Schweiz mit dem Maturitätszeugnis die *allgemeine* Studierfähigkeit bescheinigt und damit die Zutrittsberechtigung für *alle* Studien verliehen wird, sollte dies konsequenterweise auch mit der Befähigung verknüpft sein, *jedes* Studium erfolgreich aufnehmen zu können. Denn eine Zutrittsberechtigung sollte mit den entsprechenden Zutrittsqualifikationen verknüpft sein, beim Zugang zur Universität mit freier Fächerwahl also mit der Studierfähigkeit für all diese Fächer. Die Möglichkeit der Selbstselektion aufgrund der Selbsteinschätzung der eigenen Qualifikationen ist ein eher unübliches Prinzip der Zulassung zu einer selektiven Bildungsstufe. Weit häufiger ist für eine Zugangsberechtigung der explizite Nachweis der entsprechenden Qualifikation durch eine Fremdbeurteilung erforderlich. Dieses Prinzip gilt auch in vielen anderen Lebensbereichen.

In der praktischen Diskussion wird die Notwendigkeit dieses Prinzips für den Übergang Gymnasium-Universität häufig in Frage gestellt. Denn Maturandinnen und Maturanden wählen ja sowieso nur jene Studienfächer, für die sie über genügende Eingangskompetenzen verfügen, heisst es. Mit einer ungenügenden Maturanote in Mathematik beispielsweise würde niemand Mathematik studieren, mit einer ungenügenden Note in Chemie niemand Chemie und mit einer ungenügenden Deutschnote niemand Linguistik. Die EVAMAR-I-Studie (Ramseier et al., 2004) und die Untersuchungen von Notter und Arnold (2006) stützen diese Vermutung tatsächlich ein Stück weit. Trotzdem ist eine nicht unerhebliche Zahl an falschen bzw. den eigenen Kompetenzen nicht angepassten Studienfach-Wahlen zu vermuten (Eberle, 2010). Zudem haben mangelndes Wissen und Können in den drei genannten Bereichen unterschiedliche Auswirkungen für die allgemeine Studierfähigkeit. Wer wegen Ungenügen in Chemie kein Chemiestudium ergreifen kann, hat noch viele andere Optionen. In einem pragmatischen Verständnis ist er immer noch allgemein studierfähig. Wenn hingegen gewisse Grundkompetenzen in Mathematik nicht vorhanden sind, ist das Scheitern in den zahlreichen Studienfächern wahrscheinlich, die sich zu einem wesent-

lichen Teil der mathematischen Formalsprache für ihre Erkenntnisse bedienen (z. B. alle Naturwissenschaften, die Ingenieurwissenschaften, sozialwissenschaftliche Fächer, in denen empirische Forschungsmethoden eingesetzt werden, Wirtschaftswissenschaften usw.). Es ist bekannt, dass viele Studienanfänger das zu spät realisieren und entsprechend scheitern. Studentinnen und Studenten, die über zu wenig Erstsprachkompetenzen verfügen, könnten an einer noch breiteren Zahl von Studien scheitern. Sie sind deshalb noch weniger allgemein studierfähig als die in Mathematik Schwachen. Falls aber jemand in der Lage ist, nur ganz wenige Fächer oder gar nur ein Fach studieren zu können – z. B. nur Romanistik, weil er französischer Muttersprache ist –, ist er zwar studierfähig, aber nicht *allgemein* studierfähig.

Die Beispiele zeigen die Notwendigkeit einer differenzierteren Betrachtung des Konstrukts «allgemeine Studierfähigkeit» und einer pragmatischen Festlegung der akzeptablen Abweichung vom Idealbegriff (der sich auf die Übereinstimmung von Zugangsberechtigung und Zugangsqualifikation stützt).

2.2.2 Hauptkomponenten allgemeiner Studierfähigkeit

Die Voruntersuchungen der Studie EVAMAR II haben in Übereinstimmung mit und ergänzend zu anderen Analysen (z. B. Huber, 2009) ergeben, dass allgemeine Studierfähigkeit in einer groben Aufteilung die folgenden Komponenten umfasst (siehe auch Eberle, im Druck):

- (1) *Überfachliche kognitive und nicht kognitive Kompetenzen*, wie z. B. allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, analytisches und schlussfolgerndes Denken, Lesefähigkeit (Lesefertigkeit, Lesestrategien und -techniken), Lerntechniken, Prüfungstechniken, Arbeitstechniken (Informationssuche, Ressourcennutzung), Faktoren der Persönlichkeit (Leistungsstreben, Selbstdisziplin, Pflichtbewusstsein, Belastbarkeit, Freizeiteinschränkung), Motivation und Interessen, Selbstorganisation, Selbstständigkeit, sozialitätsbezogene Kompetenzen.
- (2) *Fachliches Wissen und Können, das nur in einzelnen Studienfächern vorausgesetzt wird*. So bauen z. B. die wirtschaftswis-

senschaftlichen Studiengänge – und nur diese – stark auf ein bereits überraschend umfangreich vorausgesetztes wirtschaftliches Begriffsrepertoire auf. Um im Sinne der allgemeinen Studierfähigkeit auf das Studium möglichst vieler Fächer vorbereitet zu sein, braucht es Wissen und Können aus vielen Fächern. Das ist einer der Gründe, weshalb das Schweizer Gymnasium einen vergleichsweise breit gefächerten Kanon an obligatorisch zu belegenden Maturitätsfächern umfassen muss.

- (3) *Fachwissen und -können, das nicht nur von einzelnen, sondern von vielen Studienfächern vorausgesetzt wird.* Es handelt sich um so genannte basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit (siehe dazu auch Huber, 2009, S. 118ff.). Dazu gehören insbesondere Wissen und Können aus Erstsprache, Englisch und Mathematik sowie Informatik-Benutzerkompetenzen.

Die Folgen ungenügender Wissens- und Könnensbestände in den drei Komponentengruppen für die allgemeine Studierfähigkeit sind unterschiedlich: Wenn es Maturandinnen und Maturanden für ein gewünschtes Studium an spezifischem fachlichem Wissen und Können aus der Komponentengruppe 2 mangelt, sind sie zwar für dieses Fach, zu dem ihnen das Wissen und Können fehlt, nicht ausreichend vorbereitet. Sie haben aber noch viele andere Studienmöglichkeiten. Wenn hingegen Maturandinnen und Maturanden grosse Lücken bei überfachlichen kognitiven und nicht kognitiven Kompetenzen (Komponentengruppe 1) haben, wird das Studium der meisten Fächer schwierig oder gar unerreichbar. Sie haben das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit auch in einer pragmatischen Auslegung nicht erreicht. Ähnlich bei Komponentengruppe 3: Ist hier der Wissens- und Könnensstand ungenügend, lässt sich vielleicht noch das eine oder andere Fach erfolgreich studieren. *Allgemein studierfähig* – wieder nur in einem pragmatischen Sinn – sind sie aber ebenfalls nicht. Der Maturaausweis in ihrer Hand hält nicht mehr, was er bescheinigt!

Inwieweit verfügen Maturandinnen und Maturanden über die beschriebenen Wissens- und Könnenskomponenten? Es gibt

verschiedene Hinweise auf Lücken und Defizite, dies zeigen z.B. die HSGYM-Studie (2008) und die Befunde aus EVAMAR II. Letztere werden im folgenden Abschnitt fokussiert in Erinnerung gerufen.

2.3 Empirische Befunde zur allgemeinen Studierfähigkeit aus EVAMAR II

In der Studie EVAMAR II (Eberle et al., 2008) wurden ausgewählte Subkomponenten der oben beschriebenen drei Bereiche mittels Tests und Selbsteinschätzung erfasst. Die Studie ist dabei zu einem grundsätzlich positiven Urteil gekommen. Sie hat aber auch gezeigt, dass ein markanter Anteil von Maturandinnen und Maturanden des Jahres 2007 im unteren Leistungsbereich Lücken bei der einen oder anderen Komponentengruppe aufweist (siehe auch Eberle, im Druck). Die Tests deckten Mängel in den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten (Komponentengruppe 1) sowie in den basalen fachlichen Studierkompetenzen (Komponentengruppe 3) für Erstsprache und Mathematik auf und offenbarten Schwächen in Biologie als Beispiel für spezifisches Eingangswissen und -können (Komponentengruppe 2). So war in Erstsprache der Beste der Gruppe der 20% schlechtesten Maturandinnen und Maturanden in der Lage, nur gerade 25% der leichtesten Testaufgaben zu lösen. In Mathematik waren es nur noch 16% der Aufgaben, und in Biologie gar nur 10%. Auch bei den überfachlichen nicht kognitiven Kompetenzen (Komponentengruppe 1) wurden – wie in anderen Studien (z.B. Notter & Arnold, 2006) – Schwächen bei einem Teil der Maturandinnen und Maturanden aufgedeckt, allerdings nur indirekt, mittels Befragung.

Die Befunde zeigen somit Lücken bei allen drei Komponentengruppen und damit auch empirisch, dass eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und Maturanden in der konsequenten Auslegung der Übereinstimmung von Zutrittsberechtigung und Zutrittsqualifikation nicht erreicht wird. Vieles spricht dafür, dass dieses Ziel – bei gleich bleibenden Eingangsanforderungen der Universitäten – nur bei einer in der Folge drastisch sinkenden Maturaquote realisierbar wäre (Eberle et al., 2008, S. 384ff.). Eine lückenlose allgemeine Studierfähigkeit für alle Maturandinnen und

Maturanden bleibt deshalb ein Konstrukt. Sie ist – wie bereits erörtert – aus praktischer Sicht auch nicht notwendig. Hingegen sollten *alle* Inhaberinnen und Inhaber eines Maturazeugnisses mindestens in einem pragmatischen Sinn allgemein studierfähig sein, was aber offenbar ebenfalls nicht der Fall ist.

Eine Ursache dieses Befundes liegt wohl darin, dass für das Bestehen der Matura die allgemeine Kompensationsregel für ungenügende Noten gilt. Dass von dieser im Fall von Mathematik ausgiebig Gebrauch gemacht wird, hat der ebenfalls in der EVAMAR-II-Studie gewährte Blick in die Maturanoten von 2007 (Eberle et al., 2008, S. 170f.) gezeigt.

3 Sicherung des Erwerbs basaler fachlicher Studierkompetenzen als Folgemassnahme

3.1 Ziel des Projekts

Wie lässt sich die im Abschnitt 2.3 aufgezeigte unbefriedigende Situation verbessern? Ganz klar keine Lösung wäre die generelle Aufhebung der Kompensationsregeln. Aus verschiedenen Gründen – z.B. die bei gleichbleibenden Anforderungen und Notenmassstäben bestehende Aussicht auf ein massives Sinken der Maturitätsquote – wäre es falsch, für das Bestehen der Matura überall oder auch nur für Mathematik, Deutsch und Englisch die Note vier zu verlangen (siehe die Ausführungen dazu bei Eberle et al., 2008, S. 385).

Hingegen sollten alle Maturandinnen und Maturanden über mindestens genügende allgemeine kognitive und nicht kognitive Studierkompetenzen und über mindestens genügende basale fachliche Studierkompetenzen verfügen. Im Projekt der EDK geht es nur um Letzteres. Das nicht für einzelne, sondern für viele Studienfächer unabdingbar notwendige, minimale Fachwissen und -können muss genau bestimmt werden. Zwar würden dazu auch Bereiche aus Englisch und Informatik-Benutzerkompetenzen gehören, bei der Auftragsvergabe wurde aber die Fokussierung auf Erstsprache und Mathematik beschlossen. Ansätze zur Bestimmung finden sich z.B. bei Huber (2009), aber auch bei Eberle et al. (2008). Die basalen fachlichen

Kompetenzen umfassen jeweils nur einen Teil der üblichen curricularen Inhalte der entsprechenden Maturitätsfächer.

3.2 Zum Vorgehen

Gemäss Auftrag der EDK ist zu ermitteln, welche Inhalte der Fächer Mathematik und Deutsch zu den basalen fachlichen Kompetenzen zu zählen sind. Dabei sollen verschiedene Methoden zum Einsatz kommen und die massgeblichen Akteure an der Schnittstelle Gymnasium Universität einbezogen werden. Die Einzelheiten werden zurzeit festgelegt.

Methodisch sind u.a. folgende Schritte vorgedacht:

- Erneute Prüfung der Voranalysen von EVAMAR II im Hinblick auf basale fachliche Studierkompetenzen.
- Analyse von Lehrunterlagen weiterer Studienfächer, die in EVAMAR II nicht einbezogen waren, im Hinblick auf das vorausgesetzte Wissen und Können in Mathematik und bei den sprachlichen Kompetenzen.
- Befragung von Studierenden im 2. Studienjahr über das von ihnen im 1. Studienjahr effektiv benötigte Wissen und Können aus Mathematik und Erstsprache.
- Analyse weiterer bisheriger Schnittstellenuntersuchungen zu den Fachinhalten im Hinblick auf basale fachliche Studierkompetenzen, u.a. der Studie HSGYM (2008) und der Arbeiten der Deutschschweizer Mathematikkommission.

Die Grundarbeit soll durch Kernteams für die beiden Fachbereiche geleistet werden. Vorgedacht ist die Zusammensetzung dieser Kernteams aus je einer Lehrperson des entsprechenden Fachs aus dem Gymnasium und je einer Person aus dem universitären Bereich, welche die Studienanforderungen besonders gut kennt, sowie die Leitung durch je einen fachdidaktischen Experten bzw. eine fachdidaktische Expertin.

Die Entscheidung darüber, welches Wissen und Können zu den basalen fachlichen Studierkompetenzen gehört, wird nur auf der Grundlage objektiver Erkenntnisse über Studienanforderungen nicht möglich sein. Es werden Einigungen darüber notwendig sein, welcher mindestens genügende Erwerb welchen Wissens und Könnens in Mathematik und Erstsprache ausnahmslos allen Maturan-

dinnen und Maturanden zugemutet werden kann, um der Zielsetzung der allgemeinen Studierfähigkeit gerecht zu werden. In Mathematik zum Beispiel dürfte das Wissen und Können weder das für ein Physikstudium vorausgesetzte sein, noch die «Nullvariante» der Mathematikerwartungen eines Romanistikstudiums. Zwischen diesen Polen, also zwischen zu hohen und zu niedrigen Anforderungen, ist eine Einigung erforderlich; das macht den Einbezug weiterer massgeblicher Akteure nötig. Er wird im Rahmen von Vernehmlassungen über die Vermittlung der SMAK erfolgen. Zu den entscheidenden Akteuren gehören der VSG (vor allem die Fachvereine und die KGU) und die KSGR. Inwieweit die CRUS und die COHEP einbezogen werden, ist noch Gegenstand von Konsultationen.

Der Schlussbericht soll Ende Juli 2014 vorliegen.

3.3 Zu einigen Befürchtungen und Missverständnissen

Im Vorfeld des Entscheids der EDK-Plenarversammlung zur Auftragserteilung wurden Befürchtungen und Missverständnisse sichtbar, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

- Die Festlegung basaler fachlicher Mindestkompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit ist nicht gleichzusetzen mit einer allgemeinen Einführung von Bildungsstandards oder der Zentralmatura an Gymnasien, wie teilweise befürchtet wird. Insbesondere Letztere würde – neben Vorzügen – auch in der Forschung gut belegte Nachteile mit sich bringen und müsste separat diskutiert werden.
- Die Arbeit wird auch nicht zu zentralen Tests in den bearbeiteten Fachbereichen führen: An die Einführung von Mindestanforderungen für basale fachliche Studierkompetenzen ist kein Automatismus für eine zentrale Messung des genügenden Kompetenzerwerbs geknüpft. Ein solcher wurde zudem von der EDK bei der Beschlussfassung für das Projekt ausgeschlossen. Hingegen sollen mittels Entwicklung didaktischer Settings Möglichkeiten für einen Unterricht aufgezeigt werden, in dem alle Schülerinnen und Schüler die Mindestziele erreichen.
- Die Kritiker des Konzepts basaler fachlicher Studierkompetenzen wenden zu Recht ein, dass eine einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf den Erwerb des entsprechenden Wissens und Könnens der Idee des Gymnasiums nur noch unzureichend gerecht würde. Eine solche Verdünnung liegt aber weder in meiner Absicht noch in jener der Projektauftraggeberin. So ist es z.B. unbestritten, dass das Ziel der Vorbereitung auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft und die entsprechende Hinführung zur vertieften Gesellschaftsreife – ein von vielen Kritikern geäussertes Anliegen – fundamental bleibt. Es wird durch die Ermittlung basaler fachlicher Studierkompetenzen, die künftig alle Maturandinnen und Maturanden in mindestens genügendem Ausmass erwerben sollen, keineswegs gefährdet. Das geht auch aus der Gesamtheit der insgesamt 14 aufeinander abgestimmten Schlussfolgerungen und Empfehlungen in EVAMAR II (Eberle et al., 2008, S. 383 ff.) hervor, in denen ich mich – neben der Sicherung basaler fachlicher Mindestkompetenzen bzw. im Sinne von «Sowohl als auch»-Massnahmen – gar für ein verstärktes Gewicht der vertieften Gesellschaftsreife als gymnasiales Ziel ausspreche (siehe auch Eberle, 2010).
- Das jetzige maturitäre Bildungssystem ist in der Bewertung der Studie EVAMAR II gut; es gibt keinen Grund anzunehmen, dass das Ziel der allgemeinen Studierfähigkeit in einem zumindest *pragmatischen* Sinn bei einem überwiegenden Teil der Maturandinnen und Maturanden nicht erreicht würde. Leider übersehen die Medien diesen Befund immer wieder, wenn sie sich auf EVAMAR II beziehen. Die Eingrenzung «überwiegender Teil» umfasst aber nicht «Alle»: Es zeigten sich zugleich bei einem nicht unerheblichen Teil von Maturandinnen und Maturanden deutliche Defizite beim Kompetenzerwerb im Bereich basaler fachlicher Studierkompetenzen. Diese Lücke soll nun noch genauer benannt und geschlossen werden, was zu einer Optimierung des gymnasialen Systems in einem kleinen, aber wichtigen Teilbereich führen soll.

- Die Bereiche der basalen fachlichen Studierkompetenzen sind nur ein kleiner Teil der Maturitätsbildung und garantieren die allgemeine Studierfähigkeit noch nicht. Das haben einige Kritiker des Vorhabens zu Recht festgestellt, die Ideenträger des Konzepts aber auch nie behauptet. Ungenügende basale fachliche Studierkompetenzen hingegen beeinträchtigen die Studierfähigkeit für besonders viele Studienfächer: Genügendes Wissen und Können in den Bereichen der basalen fachlichen Studierkompetenzen ist notwendig, aber noch nicht hinreichend. Weil sie aber notwendig sind, erhalten sie wieder eine besondere Bedeutung: Sie reichen zwar noch nicht aus, damit man allgemein studierfähig ist, aber ohne sie geht es nicht, ohne sie ist man nicht allgemein studierfähig.
- Wenn zu viele Studierende in diesen Bereichen über ungenügende Kompetenzen verfügen, ist das in besonders vielen Studienfächern wahrnehmbar, was zu einer breiteren Basis entsprechender Kritik aus den Universitäten am Gymnasium und zur häufigeren Infragestellung des Konzepts des prüfungsfreien Zutritts führt. Die Sicherstellung genügender basaler Studierkompetenzen über die zwei gewählten Fächer ist deshalb als Ergänzung zur bestehenden Maturaordnung zu sehen, nicht etwa als Ersatz. Alle anderen Regelungen dürfen grundsätzlich nicht angetastet werden, auch nicht die jetzigen Kompensationsregelungen, wie das einige Kritiker befürchten. Einzig die minimalen basalen fachlichen Studierkompetenzen sollen neu von allen erreicht werden. Die meisten Inhaber von Maturitätszeugnissen verfügen zweifellos bereits jetzt über sie, künftig sollen sie alle Personen erreichen, die sich allgemein studierfähig nennen.
- Eine Festlegung von Mindestkompetenzen ist eine Festlegung von Mindestanforderungen in diesen Bereichen. Es handelt sich nicht um eine Nivellierung nach unten, wie Kritiker befürchten. Die Sicherstellung genügender basaler Studierkompetenzen über die zwei gewählten Fächer soll auch nicht auf Kosten anderer wichtiger Bildungsinhalte und -ziele des Gymnasiums erfolgen. Nach wie vor wird die maximale Bildung und Förderung in allen

Fächern angestrebt – und natürlich auch überfachlich. Es sollen einzig neu Kompetenzlücken nach unten dort geschlossen werden, wo sie aus den bereits genannten Gründen besonders stossend sind und bei Maturandinnen und Maturanden heute noch bestehen können.

4 Schlussbemerkungen

Ich wiederhole die Einschätzung, dass die heutige Maturitätsbildung von hoher Qualität ist und nur kleiner Korrekturen bedarf. Die Ermittlung und besondere Beachtung basaler fachlicher Studierkompetenzen wird eine wichtige Ergänzung zur Aufrechterhaltung des Anspruchs des freien Hochschulzugangs unter Nachweis der allgemeinen Studierfähigkeit mit einer Schweizer Matura sein. Die ergänzende Orientierung an basalen fachlichen Mindestkompetenzen, die alle erreichen müssen, würde auch zur Verbesserung des Images bestimmter Schwerpunktfächer bzw. Maturitätsprofile beitragen. Und zwar dadurch, dass auch die Maturandinnen und Maturanden jener Schwerpunktfachgruppen Mindestleistungen in Mathematik und Deutsch erbringen müssten, die solche Fächer durch minimales Lernverhalten faktisch abwählen. Die Schülerinnen und Schüler würden sich der neuen Vorgabe – die, auch das sei wiederholt, keineswegs mit einer generellen Aufhebung der Kompensationsmöglichkeit in diesen Fächern verwechselt werden darf – zweifellos anpassen und ihr Lernverhalten verbessern. Es sollten also aufgrund der Ergebnisse der EVAMAR-II-Studie nicht Schwerpunkte abgeschafft werden, wie das teilweise gefordert wird. Denn breite Wahlmöglichkeiten für die Vertiefungen bei einem sonst breit gefächerten, obligatorischen Grundcurriculum sind aus Sicht der Jugendaquanz unabdingbar. Die Sicherstellung des Erreichens von Mindestkompetenzen in basalen Bereichen würde das Problem entscheidend entschärfen.

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, ist das Projektvorhaben vor allem deshalb auf Kritik gestossen, weil es teilweise als Gefahr für die Autonomie der Gymnasien und die Lehrfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer wahrgenommen wird. In einer weiteren persönlichen Wertung möchte ich festhalten,

dass die hohe Autonomie der Schweizer Gymnasien auch für mich ein erstrebenswertes Gut und eine bedeutsame Grundlage für hohe Bildungsqualität an den Schulen ist. Es ist deshalb für mich verständlich, wenn jeder Ansatz von zentralen Vorgaben, die wesentlich verpflichtender sind als das MAR 95 (1995) und der Rahmenlehrplan (EDK, 1994), als potenzieller Eingriff in diese Autonomie gesehen wird. Gleichzeitig ist der mit einer Schweizer Matura – mit Ausnahme des Medizinstudiums – immer noch prüfungs- und numerus-clausus-freie Zutritt zu allen universitären Studien international einmalig. Das ist nur in einem Gleichgewicht von tiefer Maturitätsquote, breiter Fächerung am Gymnasium und Akzeptanz der Matura als Qualifikation für *allgemeine* Studierfähigkeit möglich. Alles, was der Behebung von Mängeln bei der allgemeinen Studierfähigkeit dient, stärkt diese Akzeptanz und ermöglicht weiterhin den prüfungsfreien Zutritt. Korrigierende Massnahmen tangieren immer mehr oder weniger die Autonomie, hier gilt es, ein optimales Gleichgewicht zwischen ihrer Aufrechterhaltung und zentralen Qualitätssicherungsmassnahmen zu finden. Die Autonomie absolut und als prioritäres Ziel zu werten und dem die Behebung von Mängeln bei der allgemeinen Studierfähigkeit unterzuordnen, wäre gefährlich.

Ebenfalls festhalten möchte ich nochmals, dass das Gymnasium gemäss Bildungsziel des MAR nicht nur allgemein studierfähige Absolventinnen und Absolventen entlassen soll, sondern gleichzeitig solche, die über eine vertiefte Gesellschaftsreife verfügen und vielfältige, anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft mit lösen können. Wenn davon in der Konzeptskizze keine Rede ist, liegt das nur am auf allgemeine Studierfähigkeit eingeschränkten Fokus der Diskussion, und – belegbar mit den Veröffentlichungen des Verfassers – keineswegs an einer minderen Bedeutungszumessung.

Literaturverzeichnis

Eberle, F., Gehrler, K., Jaggi, B., Kottenau, J., Oepke, M. & Pflüger, M. (2008). *Evaluation der Maturitätsreform 1995. Schlussbericht zur Phase II*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung SBF.

Eberle, F. (2010). Allgemeine Zutrittsberechtigung zur Universität durch die Matura – Ein unlösbarer Spagat zwischen Breite und Tiefe der gymnasialen Bildung? *Bulletin der Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden* 36 (3/4), 24–31.

Eberle, F. (im Druck). *Das Schweizer Gymnasium zwischen Heterogenität und Standardisierungsansprüchen*.

EDK (2012). *Education CH*, Deutsche Ausgabe, April, Nr. 1.

EDK (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (Dossier 30A)*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Huber, L. (2009). Von «basalen Fähigkeiten» bis «vertiefte Allgemeinbildung»: Was sollen Abiturienten für das Studium mitbringen? In D. Bosse (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung zwischen Kompetenzorientierung und Kulturarbeit* (S. 107–124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

HSGYM – Hochschule und Gymnasium (2008). *Hochschulreife und Studierfähigkeit – Zürcher Analysen und Empfehlungen zur Schnittstelle*. Zürich: Arbeitsgruppe HSGYM.

MAR 95 (1995). *Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK vom 15. Februar 1995 über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen*.

Notter, P. & Arnold, C. (2006). *Der Übergang ins Studium II. Bericht zu einem Projekt der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren (KSGR) und der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS)*. Bern: Staatssekretariat für Bildung und Forschung, Schriftenreihe SBF.

Plattform Gymnasium (2008). *Zur Situation des Gymnasiums 2008 (PGYM-Bericht) – Bericht und Empfehlungen an den Vorstand der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*. Bern: EDK.

Ramseier, E., Allraum, J., Stalder, U., Grin, F., Allia, R., Müller, S. et al. (2004). *Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1*. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren und Bundesamt für Bildung und Wissenschaft.